

Intervención en lectura prosódica para la mejora de la comprensión lectora: diseño de caso único

Trabajo Fin de Grado en Educación Especial

Por:

M^a Carmen Pérez Morenilla

UNIVERSIDAD DE GRANADA



Granada, Mayo 2016

ÍNDICE:

Intervención en lectura prosódica para la mejora de la comprensión lectora: un diseño de caso único.....3

Resumen.....3

Introducción4

Método.....6

 Participantes.....6

 Instrumentos y Materiales6

 Diseño8

 Procedimiento8

 Resultados9

Anexo19

Intervención en lectura prosódica para la mejora de la comprensión lectora: un diseño de caso único

Resumen

La fluidez lectora es un aspecto crítico en la comprensión lectora, además de velocidad y precisión, recientemente se ha añadido la necesidad de incluir la prosodia, como otro componente más de la lectura fluida. La lectura con prosodia se refiere al uso de los rasgos prosódicos del lenguaje mientras leemos, como las pausas, el acento y la entonación, así como a una apropiada segmentación. El presente trabajo se centra en el diseño de caso único como herramienta de investigación, para comprobar posibles mejoras en un alumno de 4º curso de Educación Primaria que presenta dificultades en lectoras. El programa estará basado en la intervención en lectura prosódica, mejorando con esta la fluidez lectora del alumno y la comprensión de textos. El programa muestra que al finalizar la intervención, el participante mejora en relación a la línea base. Se concluye sobre la necesidad de mejorar el programa añadiendo mayor cantidad de sesiones.

Palabras clave: comprensión lectora, fluidez lectora, lectura prosódica, dificultades lectoras.

Abstract

Reading fluency is a critical aspect in reading comprehension, in addition to speed and accuracy, recently added the need to include prosody, as another component of fluent reading. Reading with prosody refers to the use of prosodic features of language as we read, as pauses, stress and intonation, as well as an appropriate segmentation. This work focuses on designing unique case as a research tool to check possible improvements in student 4º year of primary education that presents reading difficulties. The program will be based on the intervention in prosodic reading, improving reading fluency with this student and text comprehension. The program shows that at the end of the intervention, the participant improvement over baseline. It is concluded on the need to improve the program by adding as many sessions.

Keywords: reading comprehension prosody, fluency reading, prosodic reading, reading difficulties.

Introducción

La lectura es un proceso constructivo e inferencial, que supone construir hipótesis a través de una serie de signos (letras), los cuales tienen unos significados y gracias a estos, logramos construir palabras en nuestra cabeza, asignándole un valor lingüístico a cada una de ellas dentro de un contexto y así llegando a construir el significado en una frase (De Vega et al., 1990). Desde la perspectiva escolar, disponer de competencias lectoras es fundamental para el aprendizaje, ya que cuando nos encontramos con alumnos/as que presentan dificultades en sus etapas escolares pueden ser causadas por la carencia o insuficiencia de habilidades para leer comprensivamente.

Para Mendoza (1998) los procesos cognitivos del individuo han demostrado las posibilidades formativas y didácticas que se derivan del acto de lectura, aunque también han permitido señalar la amplia complejidad de los mecanismos de lectura. En definitiva, la lectura resulta uno de los pilares más importantes (junto con la expresión oral y escrita, y el cálculo) en los que se apoyan el resto de los aprendizajes escolares. Viñao (citado en Bofarull et al., 2001, p. 47), por ello se llevan a cabo una serie de informes a los alumnos/as como el National Reading Panel (NRP, 2000), que expone que el 40% de los niños de 4º Educación Primaria no llegan a ser lectores totalmente fluidos ni a entender adecuadamente lo que leen, otros informes como el Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS, 2006, 2011) y el informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2006, 2009), en España, expone que las competencias en lectura en Educación Primaria y al finalizar el periodo de escolaridad obligatoria están por debajo del promedio de los países del mundo occidental.

Uno de los rasgos que definen a un lector eficaz es la fluidez lectora, como componente fundamental de la comprensión lectora. Para que el lector pueda alcanzar una fluidez lectora es necesario que tenga los procesos léxicos automatizados, ya que de no ser así, el lector debe dedicarles recursos de atención y de memoria considerables, los cuales debe distraer de los procesos de acceso al significado, como consecuencia la comprensión disminuye (Miranda, Vidal- Abarca y Soriano, 2002; Perfetti, 1989).

En la actualidad el consenso es creciente al considerar como componentes de la fluidez lectora la automaticidad, precisión y prosodia (e.g., Calet, 2013; González-Trujillo, Calet, Defior y Gutiérrez-Palma, 2014; Kuhn, Schwanenflugel, y Meisinger,

2010) aunque en la mayoría de las investigaciones se evalúa la fluidez sólo en los componentes de velocidad y precisión.

En hilo a esto (Kuhn y Stahl, 2003) proponen que la prosodia podría representar un vínculo importante entre la fluidez y la comprensión, ya que podríamos definir la prosodia como la melodía del lenguaje que engloba ciertos aspectos acústicos como el acento, la entonación, el ritmo y el patrón de pausas (Dowhower, 1991).

Varios estudios avalan este planteamiento. Así, (Chafe, 1988) planteó, que para leer una frase con entonación, se deben asignar los roles sintácticos a las palabras de la frase. Estos autores argumentaron que la lectura prosódica refleja la integración de procesos a nivel de palabras, sintagmas y oraciones, proporcionando así una ventana a la comprensión de textos. Por su parte (Schreiber, 1987) argumentó que la prosodia proporciona una potente pista sintáctica en el lenguaje oral. De este modo, la mayor presencia explícita de pistas prosódicas puede ser una diferencia crucial entre el lenguaje oral y el escrito, y es una de las posibles razones sobre él porqué es más fácil comprender el lenguaje oral.

De acuerdo con estas ideas, algunos estudios han corroborado mejoras en la comprensión de textos después de entrenamientos dirigidos a mejorar la segmentación de textos en sintagmas con sentido, o después de proporcionar textos previamente segmentados (e.g., Cromer, 1970; O'Shea y Sindela, 1983). En la misma línea, (Cohen et al. 2001) revelaron un efecto facilitador de la prosodia en la comprensión, tanto de discursos orales como escritos. Estos autores llevaron a cabo experimentos, manifestando tras sus estudios el papel facilitador de la prosodia en la construcción del significado, tanto en el lenguaje oral como escrito.

En concordancia con estos estudios, en los últimos veinte años los diseños de caso único han vuelto a generar un interés marcado en los investigadores. Jones (1993) señala que existe la creencia de que los estudios de caso único no están en condiciones de permitir probar hipótesis generales, pero que sí pueden ser usados para aportar hipótesis particulares, referidas a determinados sujetos. El diseño de caso único permitirá evaluar la validez del programa en una situación controlada. Los efectos resultantes de la aplicación de la intervención deben evaluarse observando la influencia que ha tenido el tratamiento en el mismo sujeto. Por eso, las observaciones repetidas que se realizan deben ser confiables y deben realizarse de forma continua, mediante unos pre-evaluación, evaluación a lo largo de la intervención y post-evaluación.

Existen diversas metodologías para desarrollar la fluidez lectora entre las que destacan la lectura repetida, siendo avalado su uso como una de las mejores técnicas desde la década de los setenta (Kuhn y Stahn, 2003; Meyer Y Felton, 2999; NRP, 2000; Rasinski, Blachowicz y Lems, 2006; Therrien, 2004; Wolf y Katzir-Cohen, 2001). Por tanto centramos nuestro trabajo en ésta técnica, con su aplicación de caso único a partir de un programa de intervención novedoso en lectura prosódica, para la mejora de la comprensión lectora.

Método

Participantes

En la realización de este estudio participó 1 niño matriculado en el centro C.E.I.P “Zargal”, en la localidad de Cenes de la Vega, en la provincia de Granada. Este alumno tiene una edad de 9 años y no presenta ningún tipo de diagnóstico, pero acude al aula de E. Especial, para recibir refuerzo en lengua y matemáticas. Presenta mayor dificultad en la comprensión y decodificación de textos y necesita mejorar su fluidez lectora. El sujeto fue elegido al azar entre otros candidatos propuestos por el centro con características lectoras parecidas.

Instrumentos y Materiales

Las habilidades lectoras fueron evaluadas a través de los siguientes instrumentos:

-Batería de evaluación de los procesos lectores (PROLE-C) (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). Este test permite evaluar la capacidad lectora de los sujetos, y con ello detectar cuales son los componentes lectores, que más dificultad poseen. Las subpruebas que se ha utilizado son:

-Lectura de palabras (PROLEC, Cuetos et al, 2007). En esta prueba el alumno debe leer una lista de 40 palabras lo mejor que pueda.

-Lectura de pseudopalabras (PROLEC, Cuetos et al., 2007). En esta prueba el alumno debe leer una lista de 40 pseudpalabras lo mejor que pueda.

- Signos de Puntuación. (PROLEC-R, Cuetos et al., 2007). La prueba evalúa la capacidad para expresar correctamente 11 signos de puntuación (cuatro puntos, dos comas, tres signos de interrogación y dos signos de exclamación). Consiste en la lectura oral de un texto recibiendo instrucciones de leerlo con claridad y

buena entonación. Los participantes reciben un punto por cada signo de puntuación expresado adecuadamente.

-*Comprensión de textos* (PROLEC, Cuetos et al., 2007). Consiste en que el alumno debe leer unos textos narrativos y expositivos, para posteriormente contestar a las preguntas que se le realizan.

-*El Test de Evaluación de la Comprensión Lectora (ACL)* (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001). Este test permite evaluar la comprensión lectora de los sujetos. Presenta una serie de textos diferentes, que hacen referencia a las distintas áreas de E. Primaria. Está organizado por cursos (1º a 6º de E. Primaria), de manera que cada texto tiene la dificultad indicada respecto a la edad de los sujetos a quienes se les realiza las pruebas.

-*Prueba no estandarizada* desarrollada expresamente para la investigación, que se basa en textos de entre 100 y 200 palabras con dos preguntas de comprensión de la lectura. Una de las preguntas requiere una respuesta literal del texto y la otra requiere de una inferencia para responderla. Se presentará un texto diferente en cada sesión tanto en la línea base como en el tratamiento. El niño deberá leer el texto y contestar las preguntas. Los resultados los anotaremos en una hoja de registro (Anexo 1). Las medidas registradas son el tiempo (en segundos) que los sujetos tardan en leer cada texto, la respuesta para la pregunta literal y la respuesta para la pregunta inferencial. Ambas son puntuadas en una escala de 0 a 2 donde 0 equivale a respuesta incorrecta, 1 corresponde a respuesta correcta pero incompleta y 2 equivale a respuesta correcta y completa. Se obtiene el índice de velocidad lectora dividiendo el número de palabras del texto entre los segundos empleados en leerlo, y todo esto se multiplica por 60 para obtener el número de palabras por minuto (ppm). La lectura se grabó cada día y se tomaron medidas también de la lectura prosódica, para ello se utilizó la Escala de Fluidez Lectora en Español (González-Trujillo et al., 2014) que se describe a continuación.

-*Escala de Fluidez Lectora en Español* (EFLE, González-Trujillo et al., 2014). Evalúa la fluidez lectora en español. Considera los componentes de—velocidad, precisión y prosodia— y un aspecto adicional que pretende recoger una valoración global de la habilidad lectora. Para este estudio se consideró el aspecto de la calidad de la lectura y los componentes que aludían a la prosodia, esto es: volumen, entonación, pausas y

segmentación. Cada uno de estos componentes se evalúa mediante una escala numérica graduada de 1 a 4, siendo 1 la ejecución más baja y 4 la más alta. Cada puntuación de dicha graduación está específicamente descrita, con objeto de facilitar y hacer máximamente objetiva la valoración. La puntuación máxima es 20.

Diseño

Se utilizó un diseño de caso único de línea base múltiple entre sujetos. Las fases de las que se compuso en ambos casos fueron: línea base (A) – tratamiento (B).

Procedimiento

Una vez seleccionado el caso, para nuestra intervención, y dado el consentimiento paterno así como de los tutores del colegio, se procedió a iniciar la recogida de los datos. Antes de comenzar con la aplicación del programa, se realizaron dos sesiones, para evaluar las palabras correctas, errores y tiempo empleado en realizarlas (PROLEC y ACL). En el resto de sesiones de Línea Base (LB) los datos fueron medidos mediante la lectura de un texto por parte del niño, mientras que el evaluador cronometraba el tiempo que tardaba. Después se le presentaban de manera escrita las dos preguntas de comprensión (literal e inferencial) y se anotaban los resultados en la tabla de registro.

Una vez terminó el periodo de evaluación, se comenzó con la aplicación del programa (fase B). Los últimos minutos de cada sesión se dedicaron a evaluar ambas variables con la prueba no estandarizada mencionada anteriormente.

La LB del sujeto se prolongó en cuatro sesiones, como dijimos anteriormente. La fase de tratamiento abarcó un total de 17 sesiones comprendidas en 6 semanas. Al finalizar este periodo de intervención se llevó a cabo una última evaluación de los resultados con las pruebas objetivas mencionadas anteriormente para comparar los datos en las medidas pre-test y post-test. Las variables objeto de estudio, como se ha dicho anteriormente, fueron la fluidez lectora, la comprensión lectora y lectura prosódica.

Programa de intervención

Consistió en un programa de intervención desarrollado expresamente para la investigación con un formato intensivo e individual. Constó de un total de 17 sesiones

que se distribuyeron en 6 sesiones/semana repartidas a lo largo de dos meses. Cada sesión requirió un total de 45 minutos y estuvo organizada de la siguiente manera: en primer lugar, la investigadora leería una serie de páginas del cuento correspondiente a la sesión, diciéndole al alumno: *“Primero voy a leer unas páginas de este libro, después las leerás tu solo y luego las leeremos juntos”*, esto ayudaría al alumno, ya que tendría un modelo; posteriormente el alumno leería lo mismo y en último lugar los dos releerían juntos.

En segundo lugar, se le realizaría la prueba de evaluación, donde el niño lee un texto y contesta las dos preguntas de comprensión. Esta evaluación de la lectura prosódica sería realizada por una persona ajena y no por la investigadora principal. Los contenidos en los que se centra el programa fueron: lectura individual, alterna y relectura de un texto, análisis de la comprensión lectora y lectura prosódica.

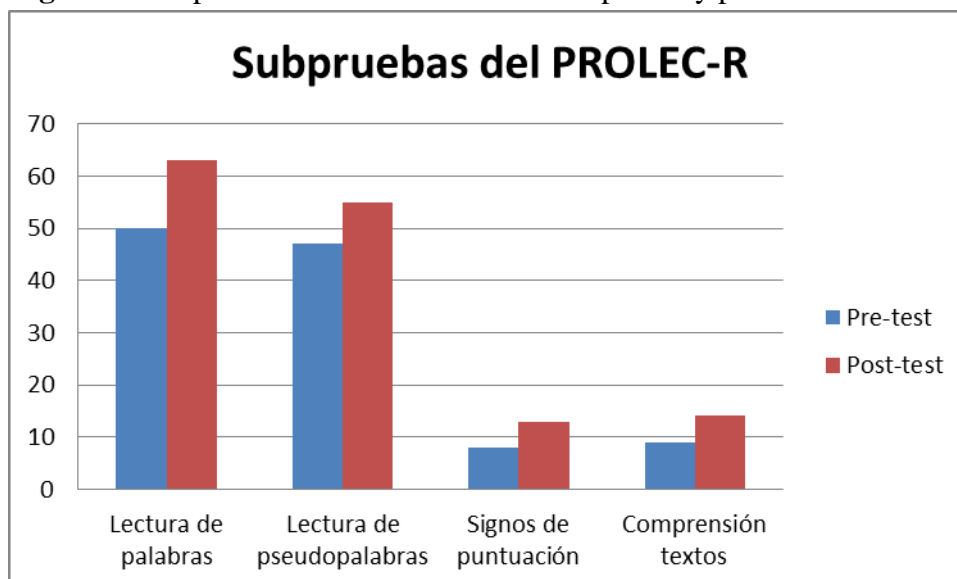
En relación a los materiales utilizados para el programa se utilizaron textos encaminados a trabajar la lectura prosódica: la Cuchara Mágica (González-Trujillo, 2015), Chupín, las Palabras Tristes (González-Trujillo, 2013), y el Muñeco de Pamuk (González-Trujillo, 2014).

Resultados

Resultados sobre los cambios en referencia a los datos normativos

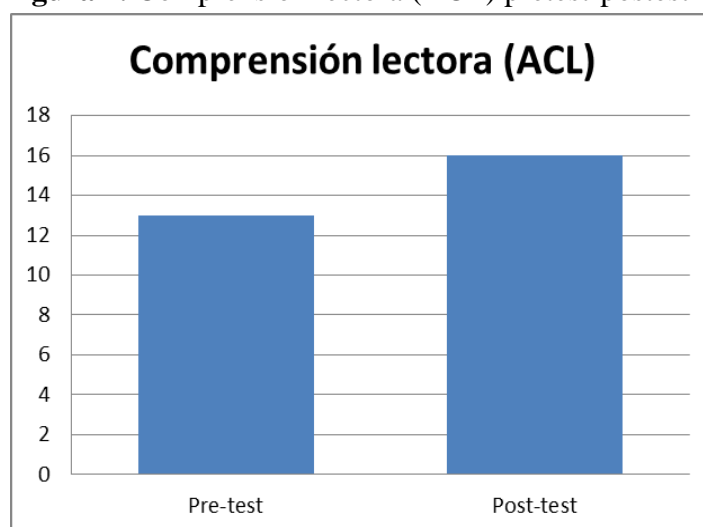
En la Figura 1 se muestran los datos obtenidos en la prueba estandarizada PROLEC-R, en concreto se muestran las puntuaciones obtenidas en las subpruebas de Lectura de palabras y pseudopalabras, Signos de puntuación y Comprensión lectora antes y después de la intervención. Como se observa, las puntuaciones del post-test en todos los casos son ligeramente más altas que las previas.

Figura 1. Subpruebas del test PROLEC-R en pretest y posttest



En la Figura 2 se muestran los datos obtenidos en la prueba estandarizada ACL utilizada para evaluar la comprensión lectora antes y después de la intervención. Igualmente en este caso, la puntuación del post-test es ligeramente más alta que la previa.

Figura 2. Comprensión lectora (ACL) pretest-posttest



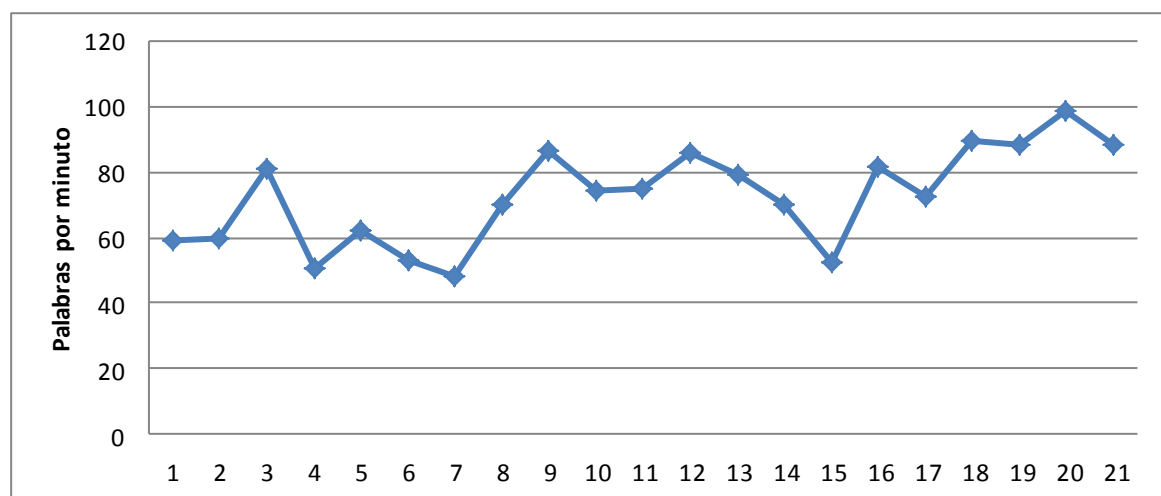
Resultados sobre los datos longitudinales en velocidad lectora (palabras por minuto)

En la Figura 3 se pueden observar los cambios producidos en la velocidad lectora medida a través del número de palabras por minuto. De manera visual, se observa una leve tendencia *in crescendo* entre los datos de la línea base ($M = 67.70$;

D.T=12.77) y los datos del tratamiento (M=75.15; D.T=14.52). No obstante, en la fase B se observan datos que presentan una alta variabilidad.

En cuanto a los análisis estadísticos en la fase de tratamiento no se encontraron diferencias estadísticamente en la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney ($z = -1,523$, $p = .12$) entre la fase de evaluación y de intervención. Igualmente, en el análisis de regresión lineal múltiple las sesiones no resultaron predictoras del cambio en el nº de palabras por minuto ($\beta = .339$; $t = 1.571$, $p = .13$).

Figura 3. Velocidad lectora en p.p.m. a lo largo de todas las sesiones.

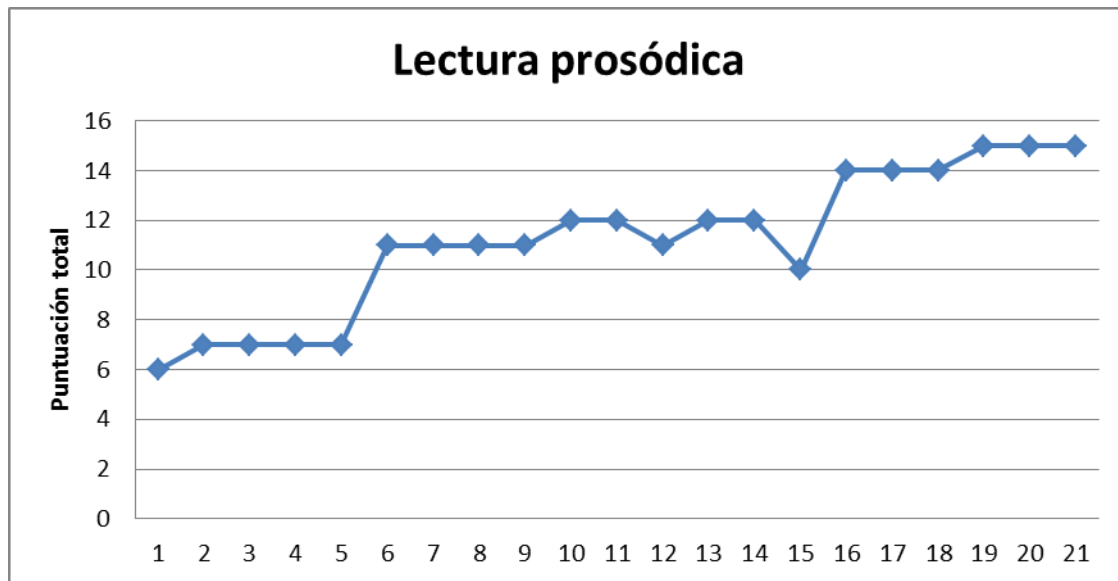


Resultados sobre los datos longitudinales en prosodia

En la Figura 4 se pueden observar los cambios producidos en la lectura prosódica medida a través de la escala EFLE. De manera visual, se observa una leve tendencia *in crescendo* entre los datos de la línea base (M=6.75; D.T=.55) y los datos del tratamiento (M=12.18; D.T=2.12).

En cuanto a los análisis estadísticos en la fase de tratamiento se encontraron diferencias estadísticamente en la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney ($z = -2,957$, $p = .000$) entre la fase de evaluación y de intervención. Igualmente, en el análisis de regresión lineal múltiple las sesiones resultaron predictoras del cambio en cuanto la lectura prosódica ($\beta = .752$; $t = 4.974$, $p = .000$).

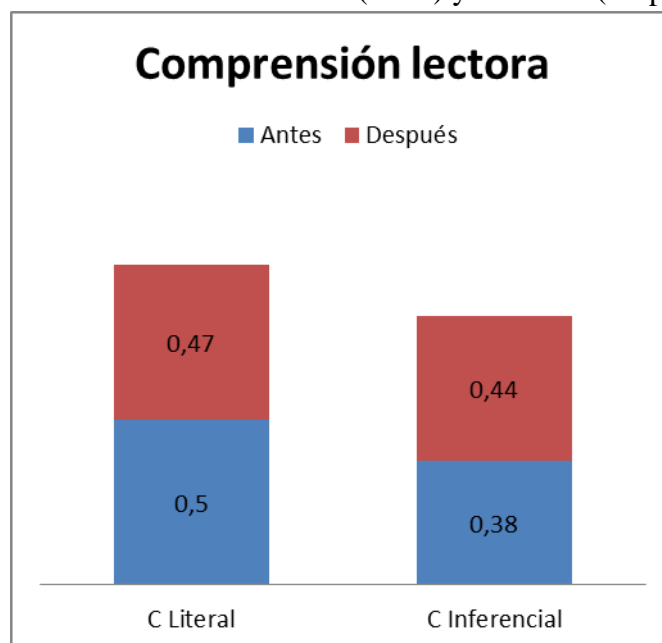
Figura 4. Puntuación total en Lectura prosódica a lo largo de todas las sesiones.



Resultados sobre los datos longitudinales para la comprensión lectora (inferencial y literal)

En la Figura 5 se puede observar el porcentaje de aciertos para las fases de línea base (antes) y tratamiento (después). Se observa para el caso de las preguntas literales se mantiene apenas sin cambios, sin embargo, se da un aumento del número de respuestas correctamente contestadas durante el tratamiento para las preguntas inferenciales (44%) con respecto a la línea base (38%).

Figura 5. Porcentaje de preguntas contestadas correctamente en la fase A (antes) y la fase B (después).



Discusión

El objetivo en el que se ha centrado el presente trabajo es el diseño de caso único como herramienta de investigación, para poder comprobar posibles mejoras en un alumno de Educación Primaria que presenta ciertas dificultades lectoras. Con la aplicación del programa de intervención en lectura prosódica se esperaba que los niveles tanto de fluidez (velocidad, precisión y expresividad) como de comprensión lectora aumentasen, logrando de este modo que el alumno consiguiera tener una lectura más eficaz.

Tras el análisis de los resultados pretest-postest se ha comprobado que se han obtenido resultados positivos tanto en fluidez como en comprensión. Así se muestra como el alumno mejora tras la intervención en lectura prosódica en la subprueba del test PROLEC-R de fluidez (Lectura de palabras y pseudopalabras), en la subprueba que tiene en cuenta la lectura prosódica (Signos de puntuación), y por último en la medida de comprensión lectora. Estos datos están en concordancia con estudios previos que señalan la relación entre la lectura prosódica sobre la comprensión (e.g., Kuhn et al., 2010; Kuhn y Stahl, 2003).

Dado que la comprensión lectora es un constructo difícil de medir se utilizó además otra medida el ACL, el cual presenta un texto con una extensión de 80 palabras

aproximadamente, que puede ser expositivo, narrativo y poético; y posteriormente contestar a una pregunta en modo test referidas al texto leído. En cambio, en el PROLEC_R los textos son narrativos, con una extensión de 80 palabras aproximadamente, pero las preguntas a contestar no son tipo test. Por ello, una de las posibles causas de las diferencias en los resultados pueden ser la diferencia entre las subpruebas; siendo más motivante y fácil de contestar en el PROLEC_R, siendo estos analizados, de nuevo se corroboraron las mejoras en comprensión lectora en el postest.

En cuanto a los datos longitudinales; gracias al diseño de caso único se observa la evolución de la velocidad y la lectura prosódica a lo largo de las sesiones. Se aprecia una leve mejoría en las medias siendo más acusada para el caso de la lectura prosódica. Sin embargo, esta mejoría, lamentablemente para el caso de la velocidad lectura, no alcanza la significación estadística. La escasez de datos en la línea base y la variabilidad que la conducta presentan pueden llevar a pensar en la necesidad de, no sólo replicar los datos del experimento con otros sujetos donde se pueda realizar una línea base más larga, sino también considerar la estabilidad de la misma antes de empezar el tratamiento.

Por otro lado, si se encontraron mejoras en los componentes de la lectura prosódica, siendo un posible motivo, el poco trabajo que a este se le ofrece en clase, y por ello, al ser intervenido de manera explícita y sistemática haya mejorado. Igualmente para la intervención hemos elegido un material específico que trabaja la lectura prosódica cuentos, siendo un material muy motivante para el sujeto y que en todo momento pone en práctica la lectura prosódica, resaltando los signos de puntuación, trabajando las emociones, entre otros aspectos.

También se pueden comprobar que en los niveles de comprensión lectora, sobre todo hay mejoras en las preguntas inferenciales, pero no en las literales que se mantienen prácticamente igual que al principio de la intervención. Esto puede estar debido a la mejora en la lectura prosódica, ya que al leer adecuadamente los textos prestando atención a las pausas y la entonación, el sujeto ha logrado entender de una manera más profunda lo que en él se decía facilitando de este modo las inferencias.

Cabe mencionar que a lo largo de la realización del trabajo, se han comprobado ciertas limitaciones. Una de ellas es el número de sesiones realizadas, tanto en las de línea base como en el periodo de intervención. Si hubiésemos proseguido interviniendo este alumno hubiese mejorado notablemente. Aunque la intervención tiene un carácter intensivo puede no haber tenido el resultado esperado, por lo que se debe considerar

prolongar el número de sesiones en el tiempo tal y como defendían Ripoll y Aguado (2014) quienes encontraron en su meta-análisis que existía una relación positiva entre el tiempo que duraban las intervenciones y los resultados en la comprensión lectora.

En definitiva, gracias a una intervención intensiva y explícita en lectura prosódica, el alumno ha obtenido mejoras en comprensión lectora, quedando así reflejado la gran importancia de la lectura prosódica para tener una lectura eficaz.

Referencias

- Baeza-Álvarez, R. L., y Rodríguez-Maldonado, D. (2011). Comprensión de la prosodia en el lenguaje verbal de niños escolares. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17, 5-14.
- Borzone de Manrique, A. M., y Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: Una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*. doi:10557/ml.2012.0079
- Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. Iso690 ISSN: 2340-8685.
- Calet, N. (2013). Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia. Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad de Granada.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., Simpson, I. C., González-Trujillo, M. C., y Defior, S. (2015). Suprasegmental phonology development and reading acquisition: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 19(1), 51-71. doi: 10.1080/10888438.2014.976342
- Catalá, E., Catalá, E., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Test de Evaluación de la Comprensión Lectora (ACL)*. Barcelona: Gráo.
- Centro virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/>
- Cortés, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, A. (2007). *Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. Madrid (España), TEA.
- Cromer, W. (1970). The difference model: A new explanation for some reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 61(6), 471-483.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30, 158-164. doi: 10.1080/00405849109543497
- García, Madrugá, J.A. (1999). *Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Gómez, Palomino J. (2011). *Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación*. Universidad Nacional del Altiplano Puno.
- González-Trujillo, MC. (2013). *Chupín*. Granada.
- González-Trujillo, MC. (2014). *El muñeco de Pamuk*. Granada.

- González-Trujillo, MC. (2015). *La cuchara mágica*. Granada.
- González-Trujillo, MC. (2013). *Las palabras tristes*. Granada.
- González-Trujillo, MC. (2005). Tesis doctoral: Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción. Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad de Granada.
- González Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S., y Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency/Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 104-136. doi: 10.1080/02109395.2014.893651.
- Holliman, A. J., Williams, G. J., Mundy, I. R., Wood, C., Hart, L., y Waldron, S. (2014). Beginning to disentangle the prosody-literacy relationship: a multi-component measure of prosodic sensitivity. *Reading and Writing*, 27(2), 255-266. doi: 10.1002.
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P. J., y Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and the definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230–251. doi:10.1598/RRQ.45.2.4
- Martínez A. (2012) *Programa de acción tutorial. Prevención de dificultades de aprendizaje relacionadas con la fluidez lectora*.
- Mendivelzua, A., Sánchez M., De Lorenzis M., Fonseca, L., Schmidt, B., Loffredo M., Manso M., Sueta, L., Morgan, P. (2008). *Cómo hacer fácil lo difícil: estrategias de intervención para facilitar la comprensión lectora*. ISO: 690.
- Mendoza, A. (1998). *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro.
- Ortiz, A. M. (2012). *Programa de acción tutorial. Prevención de dificultades de aprendizaje relacionadas con la fluidez lectora*. Almería.
- Outón, P. y Suárez, A. (2011) Las dificultades de exactitud y velocidad lectora en escolares de segundo de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2): 153-161.
- Palma, N. G., y Moral, A. T. G. (2009). Prosodia y automatización de los procesos lectores. In *Applied Linguistics Now [Recurso electrónico]: Understanding Language and Mind: La Lingüística aplicada actual: comprendiendo el lenguaje y la mente* (pp. 845-854). Universidad de Almería.
- Peppé, S., McCann, J., y Gibbon, F. (2003). *Profiling Elements of Prosodic Systems—Children (PEPS-C)*. Edinburgh: Queen Margaret University College.

- Ripoll, J. y Aguado, G. (2014) La mejora de la comprensión lectora en español: una meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1): 27-44.Doi: 10.1387/RevPsicodidact.9001.
- Romero Pérez, J. F.; González Valenzuela, M. J. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Roussos, Andrés J. (2007). *El diseño de caso único en investigación en psicología clínica*. Un vínculo entre la investigación y la práctica clínica revista argentina de clínica psicológica, xvi (3), 261-270 fundaciones. Aiglé Buenos Aires, Argentina.
- Sánchez-Cabezudo, J. y Trallero, M. (2004). *Programas de refuerzo de aprendizaje (P.R.A.): actividades para mejorar mi rendimiento en el cálculo numérico, vocabulario y comprensión lectora*. Madrid: Cepe
- Ygual-Fernández, A. y Cervera-Mérida, J.F. (2001). *Valoración del riesgo de dificultades de aprendizaje de la lectura en niños con trastornos del lenguaje*. *Revista neurología clínica* 2001; 2 95- 106.Doi:01095.

Anexo

Anexo 1. Hoja de registro para evaluación objetiva de prueba no estandarizada.

Medidas	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5
velocidad					
precisión					
volumen					
entonación					
pausas					
segmentación					
calidad					